مدى ممارسة المعلمين الفلسطيني في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر الإنترنت من وجهة نظرهم

أ.د. أفنان نظير دروزة*

* كلية التربية والدراسات العليا / جامعة النجاح الوطنية.

ملخص:

حاولت الدراسة التحقق من هدفين : ١) معرفة مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين لدورهم المتوقع منهم في عصر الإنترنت ، ٢) ومعرفة الأمور التي تساعدهم على تحسين أدائهم وتأهيلهم من وجهة نظرهم. ولتحقيق هذين الهدفين، أخذت عينة عشوائية من معلمي مدارس محافظات الشمال في الضفة الغربية من فلسطين بلغت (٦٥٣) معلما ومعلمة كان منهم (٣٥٧) ذكورا، و (٢٩٦) إناثا. وزعت عليهم استبانة قاست مدى ممارسة المعلم لدوره المتوقع منه في عصر الإنترنت في أربعة مجالات : ١) تصميم التدريس ، ٢) واستخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية ، ٣) وتشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية ، ٤) وتشجيع الطلبة على تنمية التحكم والضبط الذاتي لتعلمهم.

وباستخدام المنهج الوصفي تارة، وتحليل التباين الأحادي تارة أخرى، أظهرت الدراسة النتائج الآتية :

١- يمارس المعلم الفلسطيني دوره بشكل جيد مرتفع بلغ نسبة (٧٧٪). وقد جاءت أعلى الممارسات وبفرق إحصائي (٠٠٠ .) في مجال تصميم التدريس، حيث بلغت نسبة ممارسته له (٤ , ٨٥٪)، ويليه مجال تشجيع الطلبة على التحكم والضبط الذاتي لتعلمهم (٦ , ٨٣٪)، فمجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية (٨ , ٧٧٪). في حين كانت أدنى الممارسات في مجال استخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية، حيث بلغت نسبتها(٦ , ٦١٪).

٢- أظهر تحليل التباين اللاحق باستخدام اختبار "شيفيه" أن ممارسة المعلم لدوره المتوقع منه كانت له دلالة إحصائية على مستوى يقفة (&=٠٥ .) باعتبار مستوى الشهادة الأكاديمية ولصالح حملة درجة البكالوريوس، وعدد الدورات التأهيلية سواء في أساليب التدريس، أم في استخدام الحاسوب، أم في استخدام الوسائل التعليمية وكانت لصالح

الذي يلتحق بدورات تدريبية أكثر؛ في حين لم تختلف ممارساته باعتبار متغير الجنس، أو التخصص الأكاديمي العام: العلمي والأدبي، أو المرحلة التعليمية التي يدرس فيها من إلزامية، وثانوية، وإلزامية وثانوية معا. أو عدد سنوات خدمته في سلك التربية والتعليم.

٣- وبالنسبة للهدف الثاني، فقد بينت النتائج أن أهم ما يطالب به المعلم لرفع مستوى أدائه وزيادة تأهيله: ١) توفير عدد كاف من أجهزة حاسوب، ٢) وربطها بشبكة الإنترنت، ٣) وعقد دورات تدريبية في استخدام الحاسوب والإنترنت، ٤) وعقد دورات في استخدام الوسائل التعليمية المتطورة، ٥) وتوفير المناخ الديمقراطي بين الهيئة الإدارية والمعلمين، ٦) ووضع الإنسان المناسب في المكان المناسب، من معلمين و مدراء ومشرفين، ٧) ورفع مكانة المعلم عن طريق زيادة الراتب، ٨) وتأمين الضمان الاجتماعي، ٩) وعمل مشاريع إسكانية له بالتقسيط المريح، ١٠) وتعليم أبنائه في الجامعات بأقساط رمزية، ١١) هذا إلى جانب ضرورة التخفيض من نصابه التدريسي، ١٢) وتقليل حجم الصف.

وقد جاءت النتائج ضمن مناقشات وتوصيات وفق ما ذكرت في البند(٣) المذكور أعلاه.

Whereas, teachers' practices did not differ significantly with respect to their gender, general specialization, educational stage they teach in, or the years of teaching experience.

3- Regarding the second aim of this study, teachers suggested the following needs: 1) securing enough number of computer apparatus, 2) connecting them with the Internet. 3) conduction enough number of training programs on how to use computers and the Internet, 4) conduction enough number of training programs on how to use the latest models of instructional media, 5) securing a climate of democracy in the school, 6) hiring the qualified persons, either teachers, principals or supervisors, 7) increasing teachers' salaries, 8) securing the social securities, 9) building compounds for teachers at special rate, 10) teaching their children in the universities with fair tuitions,11) lowering teachers' load of teaching, 12) reducing the number of students in classrooms.

These results have accompanied with discussion and recommendations as it just mentioned in item number (3) above.

Abstract

This study tried to investigate two aims: 1) to what extent do Palestinian government teachers in northern disticts practice their role under the Internet age? and 2) what the things that would help teachers enhance their role and increase their qualifications form their points of view?

653: (357) male and (296) female Palestinian government school teachers from the northern districts was taken randomly for the purposes of this study. Teachers were asked to respond to a questionnaire measured the teacher's role in four domains: 1) designing instruction, 2) using technology and instructional aids, 3) encouraging students' interaction, and 4) promoting the self- regulation of students. They also were asked to write any suggestions that would help them to enhance their role and increase their qualifications from their points of view.

Descriptive and analytic statistics have revealed the following results:

1- *Palestinian teachers practice their role quite good. The percentage of their practices was (77%). The highest percentage was in designing instruction domain (85.4%), followed by promoting students' self regulation (83.6%), and encouraging students' interaction (77.8%) domains. The lowest practice was in using technology and instructional aids domain (66.6%).*
2- *The post-hoc analysis of variance by using "Scheffe" test showed at (p> .05) of significant that teachers who hold BA degree practice their role better than who hold either community college or general secondary degree. It also showed that teachers who have taken more training programs either in computer or methods of teaching or instructional aids did practice their role better than teachers who got less training programs.*

المشكلة: إطارها النظري والدراسات السابقة حولها:

منذ أن دخلت التقنيات إلى الميدان التربوي، والعملية التعليمية في تطور مستمر وتسارع مع الزمن. ولعل انتشار الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت العالمية وما تبعهما من دراسات وأبحاث تربوية ونفسية، هو الذي أدى إلى ظهور مفاهيم تربوية جديدة لم تكن موجودة من قبل، واستخدام استراتيجيات تعليمية تعلمية لم تكن معروفة لدى الكثير من التربويين (خليف، ٢٠٠١؛ دروزه، ١٩٩٤أ؛ شقور، ٢٠٠١؛ طهبوب وآخرون، ٢٠٠١؛ Milheim، ١٩٩٧؛ Rodriguez، ١٩٩٦).

هذا التطور التقني السريع وسهولة انتشار المعلومات دفع العاملين في سلك التربية والتعليم والمعلمين منهم بخاصة إلى التزود بكل ما هو جديد، واكتساب مهارات تقنية تعليمية تعلمية والتدرب عليها، واكتساب المهارات اللازمة لتفعيلها، كمهارات تصميم التعليم (-Dar wazeh، ١٩٩٩؛ Kozma، ٢٠٠٠؛ Ornstein، ١٩٩٧؛ Milheim، ١٩٩٧؛ Rodriguez، ١٩٩٦؛ Warren، ٢٠٠٠؛ Smith، ٢٠٠٣ ؛ الباز، ٢٠٠١؛ ودروزه، ١٩٩٤ب، ١٩٩٦أ، ٢٠٠٢؛ والعبادي، ٢٠٠٤؛ والعمري، ٢٠٠٢). وما كل ذلك إلا لمواكبة العصر التقني الهائل، واكتساب المهارات اللازمة، والقيام بمهنتهم على أحسن وجه، وليكونوا في دائرة الحدث متفاعلين معها، مساهمين في تطورها بما يفيد العملية التعليمية التعلمية.

إن استيعاب التقنيات وتوظيفها في ميدان التربية والتعليم، وتدريب المعلم على استخداماتها ـ كما بينته معظم الدراسات السابقة ـ سيعمل على تحسين أداء المعلم ورفع كفاياته التعليمية، وهذا سينعكس إيجابا على تحصيل الطلبة الأكاديمي، مما سيؤدي في النهاية إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية كلها (دروزه، ١٩٩٤ب، ٢٠٠٢؛ ومطاوع، ٢٠٠٢).

ولعل من أبرز التحولات التي طرأت على دور المعلم في هذا العصر التقني هو أنه بعد أن كان دوره محوريا في العملية التعليمية (Teacher Directed Learning)، منظما للمثيرات التي سيعرًض لها الطالب في الموقف التعليمي، مثيرا لاستجاباتهم بشكل ملاحظ وقابل للقياس، أصبح دوره موجها ومرشدا في إطار عملية تعليمية تركز على الطالب وتجعل منه محورا للعملية التعليمية (Student Directed Learning). وهكذا أصبح دور المعلم في هذا العصر التقني يتجلى في تهيئة الظروف والمواقف التعليمية التي سينخرط فيها

الطلبة لتساعدهم على حل المشكلات، مما سيتطلب منه بالضرورة أن يكون مصمما للعملية التعليمية، موجها لها، ومشرفا عليها، ومديرا لها، ومتابعا لعملية سيرها أكثر من كونه شارحا للمعلومات. علاوة على ضرورة امتلاكه المهارات التقنية اللازمة وتوظيفها في عمليتي التعلم التعليم، كاستخدام الوسائل التعليمية، السمعية منها والبصرية، وتوظيف الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت العالمية في التعليم. (دروزه، ١٩٩٤أ، ١٩٩٦أ، ١٩٩٩، ٢٠٠٠، ؛ خليف، ٢٠٠١؛ شقور، ٢٠٠١؛ شحاده، ٢٠٠١؛ ضبيط، ٢٠٠١؛ و Lunenberg & Korthagen، ٢٠٠٣). هذه المهارات التقنية التي أملاها الدور الجديد للمعلم، حددها بعض المربين أمثال "براون وهينشيد" (Brown & Henscheid، ١٩٩٧) بثلاث مهارات: ١) مهارة عرض المادة الدراسية باستخدام الأدوات التقنية (Presentational Uses of Technology) وفيها يشرح المعلم للطالب المادة الدراسية مستعينا بالحاسوب، والباور بوينت، وشبكة الإنترنت العالمية، وغيرها من الوسائل التقنية السمعية والبصرية، وذلك لإغنائها وتوضيح ما جاء فيها من نقاط غامضة، ثم يكلف الطلبة بعد ذلك باستخدام هذه التقنيات مصادر للبحث والمعرفة والقيام بالمشاريع العلمية بعد أن يوضح لهم كيفية استخدامها والإجابة عن استفساراتهم حولها. ٢) مهارة حث الطالب على التفاعل مع العملية التعليمية والانخراط فيها (Interactive Uses of Technology) حيث يشجع المعلم الطالب هنا على استخدام الوسائل التقنية والتفاعل معها بحثه على طرح الأسئلة والاستفسارات عن النقاط الغامضة التي تتعلق بتعلمه، وكيفية استخدام الحاسوب للحصول على المعرفة، واستخدام البريد الالكتروني وتحويل الملفات، وشبكة الإنترنت، وغرفة المحادثة للاتصال مع غيره من المعلمين والطلاب في صفه والتفاعل معهم، ثم يقوم المعلم بتعزيز استجابات الطالب إما عن طريق تزويده بكلمة صح أو خطأ (كأسلوب سكنر في التعليم المبرمج)، أو تزويده بالمعلومات الصحيحة للإجابة الخاطئة مباشرة، أو وإرجاعه إلى مصادر معرفية متنوعة (كأسلوب كراودر) (دروزه، ٢٠٠٥، ص ص: ١١٦-١١٨. ٣) مهارة المشجع للطالب على توليد المعرفة والإبداع (Generative Uses of Technology) وفيها يحث المعلم الطالب على استخدام الوسائل التقنية من تلقاء ذاته، وعلى تصميم البرامج التعليمية التعلمية اللازمة لتعلمه وإنشائها كصفحة الوب (Web Page) والقيام بكتابة الأبحاث الجماعية مع الطلبة الآخرين بطريقة تعاونية، وإجراء المناقشات عن طريق البريد الالكتروني والوسائط التعليمية المتعددة، وغرفة المحادثة وغيرها من الوسائط.

في حين رأت "دروزه" (Darwazeh ، ١٩٩٩) : أن المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم أعم وأشمل من ذلك ، حيث رأت أن دور المعلم في عصر الإنترنت يتجلى في ممارسة أربع مهارات أساسية :

١) كفايات تصميم التعليم (Designing Instruction Competencies) وهي عبارة عن الكفايات التي تتعلق بالتخطيط للمادة الدراسية وتصويرها في أشكال وجداول بحيث تتضمَن الأهداف التربوية العامة ، ووصفا لشروط البيئة المادية التي سيدرس في ظلها ، ووصفا لخصائص المتعلمين المصممة لهم المادة الدراسية أو ما يعرف بالفئة المستهدفة ، يليها تحديد المفاهيم والمبادئ والإجراءات والحقائق المراد تعليمها ، ثم وضع الأهداف السلوكية الخاصة ، وتحديد الاستراتيجيات التعليمية ، واختيار الوسائل التعليمية ، وتصميم المنشطات العقلية الإدراكية ، وتصميم اختبارات التقويم التشكيلي أو البنائي ، واختبارات التقييم الجمعي أو الختامي (انظر دروزه، ١٩٩٤ب و ١٩٩٦أ، و ٢٠٠٢).

٢) كفايات استخدام الأدوات والوسائل التقنية (Utilizing Technology Com- petencies) وتتضمن استخدام الوسائل التعليمية : السمعية منها والبصرية بأنواعها كافة كالمواد المطبوعة ، والفاكس ، والمسجلات ، والإذاعة المدرسية ، والهاتف والفيديو وعقد المؤتمرات بوساطتهما ، واستخدام التلفاز التربوي ، والبلفون المرئي ، والشرائح ، والسينما ، وعاكس الشفافيات ، واستخدام الحاسوب ، والإنترنت ، والبريد الالكتروني ، والبور بوينت ، وصفحة الوب ، وغرفة المحادثة ، والكاميرا الرقمية ، وكاميرا الفيديو الرقمية ، والأقراص المضغوطة ذات البرامج التعليمية ، وغيرها من الأدوات التقنية والوسائل التعليمية المناسبة لكل مادة دراسية ، (Chen ، ١٩٩٧) .

٣- كفايات تشجيع المتعلم على التفاعل مع البيئة التعليمية (Encouraging Student's Interaction Competencies) وتتضمن أربعة أنواع من التفاعل : أ) تفاعل الطالب مع المحتوى التعليمي (Learner Content Interaction) وهذا يتعلق بتشجيع الطالب على التفاعل مع المادة الدراسية وما تتضمنه من معرفة ومعلومات سواء عرضت عن طريق المعلم وجها لوجه أم عن طريق الآلة ، ب) تفاعل الطالب مع المعلم (Learner Instructor Interaction) وهو نوع من التفاعل العمودي الذي يتعلق بتشجيع الطالب على التفاعل مع المعلم بحيث يتبادل معه الأسئلة والمناقشات والاستفسارات وغيرها من الأمور التي تتعلق بالمادة التعليمية سواء أكان هذا التفاعل وجها لوجه مع المعلم ، أم كان عن طريق الاتصال به باستخدام الهاتف

والبريد الالكتروني، ج) تفاعل الطالب مع زملائه من الطلبة (Learner– Learner Interaction) وهو نوع من التفاعل الأفقي ويتعلق بتشجيع المعلم الطلبة لأن يتعاونوا مع بعضهم البعض بحيث يسألوا زملاءهم عن الواجبات المدرسية، أو مناقشة أمور صعبة في المادة الدراسية، أو عمل أبحاث مشتركة الخ. وقد يتم التفاعل بين الطلبة وجها لوجه أو عن طريق الهاتف والبريد الالكتروني وغيرها من وسائل الاتصال الالكترونية، د) تفاعل الطالب مع الآلة (Learner Interface Interaction) ويتعلق بتشجيع المعلم للطالب على استخدام الآلات التقنية وإزالة الرهبة والحواجز النفسية والخوف من استخدامها بحيث يجعل ألفة بينه وبينها حتى يتمكن من استخدامها بالشكل الصحيح (Judi and Logan، ١٩٩٦).

٤- كفايات تشجيع الطالب على التحكم في عملية تعلمه والانضباط الذاتي (Promoting Student's Self Regulation Competencies) وتتعلق بأن يشجع المعلم الطالب الاعتماد على النفس، والاستقلالية في التعلم، وتقريره بنفسه الأشياء الجديرة بتعلمها، وكيف يخطط لتعلمها، وتحديد الاستراتيجية التي سيتعلم بها، وكيف سيديرها، ويتخذ القرارات التربوية المتعلقة بها، وكيف سيتحمل مسؤولية نجاحه أو فشله فيها (دروزه، ١٩٩٥؛ Garrison، ١٩٩٧؛ Shin، ١٩٩٨؛ Wham، ١٩٨٧؛ Young، ١٩٩٦).

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت تأهيل المعلم قبل انتشار الحاسوب وشبكة الإنترنت كثيرة ومتنوعة، ولكن الدراسات التي تناولت تأهيل المعلم بعد انتشار الحاسوب وشبكة الإنترنت قليلة ومحدودة وخاصة في العالم العربي مقارنة بالعالم الغربي. وقد بوبت هذه الدراسات في فئتين: ١) الدراسات المتعلقة بتدريب المعلم على مهارات تصميم التعليم اللازمة لاستخدام الأدوات التقنية بشكل ناجع وتنظيم عملية التعلم والتعليم بعامة، ٢) والدراسات المتعلقة بتدريب المعلم على استخدام هذه الوسائل التقنية من سمعية وبصرية، والحاسوب التعليمي باستعمالاته كافة وشبكة الإنترنت، وتوظيفهما في التعليم وإنتاج وسائل تعليمية بنوعية أفضل وزمن أقل، وتصميم مساقات تعليمية وغيرها من الاستخدامات المتعددة للحاسوب. وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات.

أولا: الدراسات المتعلقة بتدريب المعلم على مهارات تصميم التعليم:

لعل أول الدراسات التي أجريت حول تدريب المعلم على مهارات تصميم التعليم في العالم العربي كانت من قبل "دروزه" لأنها من أوائل الذين حصلوا على شهادة الدكتوراه في تصميم التعليم من الولايات المتحدة الأمريكية، وقد نقلت هذا العلم إلى العالم العربي في كتابها الأول عام ١٩٨٦م بعنوان: "إجراءات في تصميم المناهج". ثم أتبعته بإجراء دراسات ميدانية على المعلمين في المدارس. من هذه الدراسات ما قامت به عام (١٩٩٤ب) عندما حاولت أن تتحقق فيما إذا كان للتدريب على مهارات تصميم التعليم أثر في تحسين أداء المعلم، وما إذا كان لهذه المهارات أثر على رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب. وقد استعانت لهذا الغرض بعينة عشوائية من معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في منطقة نابلس والملتحقين بدبلوم التأهيل التربوي في جامعة النجاح الوطنية بلغت (٣٧)، وأخضعتهم إلى تدريب على مهارات تصميم التعليم لمدة ثماني عشرة ساعة، وفق ما جاء في نموذج "ديك وكاري" (Dick and Carrey، ١٩٩٠). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التدريب على مهارات تصميم التعليم كان قد رفع من مستوى أداء المعلمين وبفرق له دلالة إحصائية من متوسط (٣,٧) إلى متوسط (٤,١)، وكانت أفضل المهارات التي مارسها المعلمون تتعلق بتنظيم التعليم، وتحليله، إلا أن ممارساتهم لهذه المهارات لم تختلف باختلاف جنسهم، أو مدة خبرتهم التعليمية، أو عدد الدورات التأهيلية التي التحقوا بها في أثناء الخدمة، أو تخصصهم الجامعي العام، أو المادة الدراسية التي يدرسونها، أو المرحلة التعليمية التي يدرسون فيها. وتوصلت أيضا في دراستها أن العلاقة بين ممارسة المعلم لمهارات تصميم التعليم والتحصيل الأكاديمي للطالب كانت قد ارتفعت بشكل ملحوظ بعد التدريب من (ر = ٠٩. - إلى ر = ٥١.) وبفرق له دلالة إحصائية؛ مما يدل على أن ممارسة المعلمين لمهارات تصميم التعليم لا يحسن من أدائهم فحسب، وإنما يحسن من تحصيل طلبتهم الأكاديمي أيضا.

في حين توصلت "دروزه" عام (١٩٩٦أ) إلى أن المهارات التي يمارسها المعلمون أكثر من غيرها كانت تتعلق بتنظيم التعليم، وتحليله، يليها تقييم التعليم، ثم تنفيذه، ثم إدارته، ولم تختلف هذه الممارسات باختلاف سنوات الخبرة التعليمية، في حين اختلفت وفق مستوى الشهادة الأكاديمية وكانت لصالح حملة الدبلوم المتوسط على نظائرهم من حملة الثانوية العامة؛ وذلك عندما استخدمت عينة عشوائية من معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية في فلسطين بلغت (٤٢٣) معلما ومعلمة. وبهذه النتيجة فهي لا تتفق "مع دراسة "الصمادي والنهار" (٢٠٠١) في أن مهارة تنفيذ التعليم هي التي يمارسها

المعلمون أكثر من غيرها، وتخالف أيضا دراسة "ذكر الله" التي تقول إن إدارة التعليم هي التي يمارسها المعلمون أكثر من غيرها. ولعل هذه اختلافات في النتائج تعود إلى اختلاف العينات المدروسة، والظروف التعليمية والفترة الزمنية التي تجرى فيه الدراسات. ومع هذا فإن دراسة "دروزه" تتفق مع الدراستين المذكورتين أعلاه في أن المعلمات يمارسن مهارات التعليم بمستوى أعلى من الذكور، والذين يحملون شهادة أكاديمية أعلى يمارسونها بشكل أفضل من الذين يحملون شهادات أكاديمية أدنى في سلم الشهادات.

وفي دراسة أخرى لها مشابهة، (دروزه، ٢٠٠٢) استخدمت فيها عينة عشوائية من طلبة الماجستير الذين كانوا مسجلين عندها في مادة "تطوير المناهج"، حيث كان معظمهم من المعلمين بلغت (١٢) طالبا وطالبة، وطبقت عليهم استبانة مهارات تصميم التعليم، مرة قبل التدريب ومرة بعده، ثم طبقت عليهم مقياس "كيلر" للدافعية (Keller، ١٩٨٧) في أربعة مجالات: ١) الانتباه (Attention)، ٢) والمناسبة (Relevance)، ٣) والثقة (Confedence)، ٤) والرضى (Satisfaction)، وذلك لمعرفة فيما إذا كانت دافعية المعلمين نحو تعلم مهارات تصميم التدريس تزداد بعد تدربهم عليها، وقد توصلت في دراستها إلى أن ممارسة أفراد العينة المدروسة لمهارات تصميم التعليم كانت قد تحسنت وبفرق إحصائي بعد التدريب من متوسط (٣,٩٦) إلى متوسط (٤,١٩)، كما أن متوسط دافعيتهم نحو تعلم هذه المهارات ارتفع بعد التدريب ولكنه بشكل طفيف لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، في حين كان هناك تحسن وبفرق إحصائي على إحدى مجالات مقياس الدافعية المتعلق بمناسبة مهارات تصميم التعليم للعينة المدروسة لأنهم معلمون (Relevance). كذلك فقد وجدت أن العلاقة بين ممارسة مهارات تصميم التعليم والتحصيل الأكاديمي للطالب كانت قد ارتفعت بفرق إحصائي من (ر=٤٤.) قبل التدريب إلى (ر=٦٣.)، وهي بهذا تؤكد على ما توصلت له في دراستها (١٩٩٤ب) وهو أن ممارسة المعلم لمهارات تصميم التعليم لا يحسن من أدائه التعليمي فحسب وإنما يرفع من مستوى تحصيل طلبته أيضا.

وتوصل "ذكر الله" (٢٠٠١) في دراسة مشابهة حول مدى ممارسة المعلم لعمليات تخطيط التعليم المنظم باستخدام عينة من معلمي المرحلة الثانوية بلغت (١٧٦) معلما ومعلمة في مدارس محافظ الشمال في فلسطين، إلى أن المعلمين يمارسون عمليات تخطيط التعليم بنسبة (٨٣٪)، وكانت أعلى هذه الممارسات في مجال إدارة التعليم، يليها تقييم التعليم، فتنظيمه، فتحليله، وأخيرا تطبيقه. وكانت هذه الممارسات أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين، والذين يحملون شهادة التأهيل التربوي من الذين لا يحملونها، والذين تعرضوا

لدورات تأهيلية في أثناء الخدمة من الذين لم يتعرضوا لها، ولدى المعلمين والمعلمات الذين تسود علاقتهم المهنية سمة التعاون من الذين لا تعاون بينهم، والذين يعملون في مدرسة يسودها الجو الديمقراطي من التي يسودها الجو الديكتاتوي، وتلك الغنية بالمثيرات التعليمية من التي تفتقر إليها، في حين لم تختلف هذه الممارسات باختلاف سنوات الخبرة التعليمية، ولا بمستوى الشهادة الأكاديمية، أو مستوى دخل المعلم.

وفي دراسة أخرى "للصمادي والنهار" (٢٠٠١) أجرياها على عينة عشوائية من معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات بلغت (٦٩) معلما ومعلمة، بهدف تقييم مدى إتقان المعلمين لمهارات التدريس الناجع باعتبار عدة متغيرات كالجنس، والمؤهل، والخبرة التعليمية، حيث استخدما أسلوب الملاحظة مع تطبيق أداة أعدت لهذا الغرض، وتوصلا في دراستهما إلى أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط، وتنفيذ التدريس، والتقييم متوافرة بشكل جيد لدى المعلمين مع تفوق مهارات تنفيذ التدريس. كما توصلا إلى تفوق المعلمات الإناث على المعلمين، وتفوق الحاصلين على شهادة البكالوريوس على الحاصلين على الدبلوم المتوسط، والذين تزيد خبرتهم التعليمية عن سبع سنوات على نظائرهم الذين تقل خبرتهم عن ذلك.

أما "العبادي" (العبادي، ٢٠٠٤) فقد توصل إلى أن المشكلات الرئيسة التي تواجه الطلبة المعلمين في تطبيقاتهم العملية في المدارس وتعوق دورهم وهم معلمون متدربون هي قلة الوسائل التعليمية، وصعوبة توفيرها في المدارس المتعاونة، وعدم تفرغ الطلبة المعلمين كليا للتطبيق العملي، وإشغال الطلبة المعلمين بواجبات غير التدريس، كشغل بعض الحصص، واتكال بعض المعلمين المتعاونين على الطلبة المعلمين في تنفيذ حصصهم، ومشكلة كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد، وطول مدة التربية العملية، وعدم توزيع الفترة الزمنية بين دروس الملاحظ والنقد والتدريس. كل هذه العوائق شكلت اتجاها سلبيا للطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس وخاصة لدى الذكور. وقد استخدم "العبادي" في دراسته (١٢٨) طالبا وطالبة من الطلبة المسجلين في مساق التربية العملية، معلم صف خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م. هذه النتائج تتفق وبعض النتائج التي توصلت لها "دروزه" (١٩٩٦ب) حيث وجدت أن اكتظاظ الصفوف هي من إحدى المشكلات التي يعاني منها المعلم الفلسطيني، حيث يصل عدد الصف في بعض الشعب إلى (٥٠) طالبا مما لا يتيح المجال للمعلم أن يدرِّس بالشكل الصحيح أو يشرك الطالب بالأسئلة والمناقشة وخاصة إذا ما نظرنا إلى مدة الحصة الدراسية (٤٥ دقيقة)، وهي أقل من عدد الطلبة في الصف، فما بالك عندما يصرف المعلم

نصفها أو ثلثها في الشرح واستخدام الوسائل والتجريب.

ثانيا: الدراسات المتعلقة بتدريب المعلم على استخدام الأدوات والوسائل التقنية بما فيها الحاسوب وشبكة الإنترنت:

هناك عدد من الدراسات في العالم العربي التي أجريت حول تأهيل المعلم على استخدام الأدوات التقنية من سمعية وبصرية بما فيها استخدام الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت، إلا أنها قليلة نسبيا مقارنة بنظيراتها التي أجريت في العالم الغربي، كما أنها جاءت متأخرة إلى حد ما حيث بدأت في العالم العربي في أواخر التسعينيات من القرن الماضي وأوائل هذا القرن، في حين بدأ إجراء الدراسات الغربية في هذا المجال وخاصة فيما يتعلق باستخدام الحاسوب في التعليم في السبعينيات من القرن الماضي.

من هذه الدراسات على سبيل المثال ما قام به "طهبوب" وآخرون (٢٠٠١)، حيث استخدم فريقا من الطلبة في جامعة بوليتكنيك في فلسطين الذين لديهم القدرة على التعامل مع الأدوات والبرامج التقنية المختلفة كالوسائط المتعددة، بالإضافة إلى معرفتهم بقواعد هندسة البرمجيات في إنتاج الوسائل التعليمية لمستويات مختلفة، بالتعاون مع مدرسين وتربويين متخصصين في محتوى المادة الدراسية الذي ينتج. وقد طبقت هذه الطريقة على دروس الحاسوب لمنهاج "التكنولوجيا" للصفين الخامس والسادس الأساسيين، ومنهاج "اللغة الإنجليزية" للصف الأول الابتدائي، ومساق "مقدمة في الحاسوب" لطلبة السنة الأولى في الجامعة نفسها. وقد تمت كل تجربة من خلال طالبين أو ثلاثة يدربون على تقنيات تعدد الوسائط، ثم تطبق قواعد هندسة البرمجيات لإنتاج مادة تعليمية تدرس إما في فصل دراسي أو سنة أكاديمية. وقد كانت التجربة ناجحة وأدت إلى تصميم هذه المساقات وإنتاج الوسائط الألكترونية اللازمة لتعلمها.

كذلك قام "خليف" (٢٠٠١) بتصميم وحدات تعليمية من المناهج المدرسية باستخدام البور بوينت وتدريب عينة من المعلمين على استخدامها في التعليم، في مدارس محافظة قلقيلية خلال العام الدراسي ٢٠٠٠/ ٢٠٠١، حيث تم تصميم (٣٦) برنامجا تعليميا للوحدات الآتية: غزوة بدر، فلسطين، القدس، المكونات المادية للحاسوب، اللغة الإنجليزية، جسم الإنسان، معلومات عن المدرسة والقرية، ودروس في اللغة العربية. وقد كانت التجربة ناجحة حيث وجد أن عرض هذه الوحدات باستخدام البور بوينت وتدريسها حسنت من عملية تعلم الطلبة. كما قام "خليف" بتدريب عينة من المعلمين والمدراء في بعض مدارس المحافظة على

كيفية استخدام الحاسوب في إعداد الوسائل التعليمية، كالتصوير على الشفافيات، واستخدام البور بوينت في التدريس، واستخدام الإنترنت، وكانت التجربة ناجحة في تحسين العملية التعليمية والإقبال عليها.

وفي دراسة أخرى "لشقور" (٢٠٠١) حول معرفة على مدى استخدام الحاسوب، والإنترنت في العملية التعليمية، والاتجاه نحوهما، باستخدام عينة قصدية تكونت من (٥٠) طالبة من مدرسة جمال عبد الناصر الثانوية للبنات في مدينة نابلس بلغ متوسط أعمارهم (١٧) سنة، لأن الباحثة إحدى معلمات المدرسة. ولتحقيق هذا الهدف فقد أعدت الباحثة استبانة تكونت من ستة أسئلة تقيس اتجاهات الطالبات ورأيهن حول هذا الموضوع. وقد توصلت الباحثة إلى أهم النتائج الآتية: ١) كانت الطالبات على وعي بأهمية استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت في عملية التطور، وتحسين العملية التعليمية، حيث كانت استجاباتهن حول هذا الموضوع عالية، ٢) أكدت الطالبات على عدم تفعيل المدرسة لهاتين الوسيلتين، إذ أن استخدامهما لا يتم من قبل الطالبات إلا عند الضرورة القصوى، ٣) توفر عدد من الأجهزة عند عدد من الطالبات ولكن استخدامهن كان لأغراض ترفيهية وليست تعليمية، ٤) أن استجابة الطالبات حول رأي العائلة نحو استخدام هذه الأجهزة، كان متوسطا مما يؤكد على ضرورة توعية الأهل والطالبات بأهمية استخدامها، ٥) غالبا ما يرفض الأهل ذهاب بناتهن إلى مراكز الإنترنت العامة لاستخدامها، وهذا يرجع إلى التقاليد التي تقيد حرية البنت وتعلن الخوف عليها، وبالتالي وجب تخفيض سعر الأجهزة والاشتراك في الإنترنت ليتمكن ذوو الطالبات من توفيرها في البيت واستخدامها بطريقة أسهل، ٦) أكدت الطالبات على ضرورة توفير المدرسة لعدد أكبر من الأجهزة ووصلها بالإنترنت واستخدامها في العملية التعليمية وتمكين المعلمات والطالبات من استخدامها، ليتبادلن الأسئلة عن طريق البريد الالكتروني وأوراق العمل والأعمال العلمية المختلفة.

وفي دراسة مسحية "لشحادة" (٢٠٠١) حول استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت في مدارس وكالة الغوث الدولية العاملة في الضفة الغربية/ فلسطين، والمعوقات التي تحول دون استخدامها، وذلك عن طريق توزيع استبانة على عينة من مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، وجمع الإحصاءات اللازمة عن عدد المعلمين والطلبة في مدارسها، فقد وجد أن نسبة المعلمين والمعلمات الذين يستخدمون الحاسوب كانت (٤٦, ٢٠٪)، في حين وجد أن نسبة طلبة المرحلة الابتدائية المستخدمين للحاسوب كانت (٧٩, ٣٪)، والمستخدمين لشبكة الإنترنت (٢٩. ٠٪)، ونسبة الطلبة في المرحلة الإعدادية المستخدمين للحاسوب

(٣٦,١٢٪) والمستخدمين لشبكة الإنترنت (٣٥,١٪) ووجد الباحث أن غالبية الطلبة المستخدمين للحاسوب والإنترنت هم من الطلبة المتفوقين في دراستهم، كما وجد أن أكبر المعوقات أمام التأخر في انتشار ثقافة الحاسوب في المدارس هو عدم وجود كهرباء في بعض المدارس، وعدم وجود معلمين متخصصين في الحاسوب، وعدم وجود أجهزة حاسوب بشكل كاف في المدارس، وبعضها لا يوجد فيها الحاسوب بتاتا. وإلى جانب قلة النشرات والكتب في ثقافة الحاسوب، وضغط البرنامج الدراسي الذي يحول دون تدرب المعلمين والمدراء على استخدام الحاسوب. هذه النسب المتدنية والمعوقات أمام استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت أدت بالباحث إلى رفع توصية للمسئولين في جهاز التربية والتعليم تحضهم فيها على ضرورة زيادة عدد أجهزة الحاسوب في المدارس، وربطها بشبكة الإنترنت، وضرورة إلحاق المعلمين والمعلمات بدورات تدريبية تمكنهم من استخدامها في التعليم، وتدريب طلبتهم عليها، وضرورة تكثيف التعاون بين المدارس وتبادل الخبرات فيما بينهم في هذا المجال.

وفي دراسة "للدجاني ووهبة" (٢٠٠١) حول المعوقات التي تحول دون استخدام الحاسوب والإنترنت في العملية التعليمية، فقد توصلا إلى نتائج تدعم كلا من نتائج "شقور"، ونتائج "خليف" في دراستيهما، حيث وجدا أن قلة التدريب والدعم الفني، وتكلفة الحاسوب والاشتراك بشبكة الاتصال العالمية، والقلق والخوف من استخدام الإنترنت، والتوجهات السلبية نحو استخدام الإنترنت، والخوف من وصول الطلبة إلى مواقع غير تربوية، وتشتت المعلومات على الإنترنت، وعدم المعرفة الكافية باللغة الإنجليزية التي تمكنهم من استخدام الإنترنت بالشكل الصحيح، هي من أهم المعوقات التي تحول دون استخدام الحاسوب والإنترنت بشكل كاف في المدارس. وقد اعتمد الباحثان في دراستها على أسلوب المقابلة ذي الأسئلة شبه المفتوحة والتي تسأل عن المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات لدى استخدام الحاسوب والإنترنت وذلك عندما استخدما عينة عشوائية تكونت من (١٩) معلما ومعلمة يعملون في مدارس رام الله وضواحيها، حيث وجدا أن خمسة منهم كانوا يستخدمون الإنترنت لأغراض التعليم ومشاريع تربوية، وستة منهم يستخدمونه لأغراض البحث والبريد الالكتروني، وسبعة تكاد تكون معرفتهم بالإنترنت محدودة.

وفي دراسة "العمري" (العمري، ٢٠٠٢) حول استقصاء واقع استخدام الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، باستخدام عينة عشوائية بلغت (١٢٤) عضو هيئة تدريس و (٣٣٦) طالبا وطالبة من مختلف الكليات، ووزع عليهم استبانة تسأل في جزئها الأول عن معلومات عامة وأسئلة مفتوحة للكشف عن

الاحتياجات، وفي الجزء الثاني تكون من (٢٠) فقرة تعبر عن الأسباب التي تدعو أعضاء هيئة التدريس والطلبة لاستخدام الإنترنت، فقد توصل إلى أن (٥٠٪) من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الإنترنت يوميا مرة واحدة، ولمدة تتراوح بين ساعتين وأربع ساعات، وأن (٤٥٪) يستخدمونه أسبوعيا، وأن (٥٠٪) منهم ترتبط حواسيبهم مباشرة بشبكة الإنترنت، كما وجد أن (١٣, ٦٦٪) منهم يعتبرون الإنترنت مهم جدا لبحوثهم العلمية، و(٢٥٪) منهم أقروا بحاجتهم إلى دورة تدريبية متخصصة في استخدام الإنترنت في حين أن (٧٥٪) يتقنون هذه المهارة، وقال (١٥٪) منهم بأنهم يستعينون بالآخرين في مجال استخدامه، و(١٠٪) يستخدمون الإنترنت في أماكن أخرى غير الجامعة. ولم تكشف الدراسة عن وجود أي عضو هيئة تدريس لا يستخدم الإنترنت. أما بالنسبة للطلبة فقد أكدوا أن أولى الأسباب التي تدعوهم إلى استخدام الإنترنت هو أنه يزيد من كفاءتهم في التحصيل الدراسي، يليها على التوالي، الرغبة في تحقيق الذات، ثم السرعة الفائقة في تبادل المعلومات والرسائل مع الآخرين، ثم جمع المعلومات والحقائق ذات الصلة بالدراسات والأبحاث والتقارير المتصلة بدراستهم.

وبالنسبة لاستخدام الوسائل التقنية المختلفة في التعليم كالحاسوب (Computer Assisted Instruction) والتلفاز المتفاعل، Interactive Television)، والفيديو التفاعلي، (Interactive Video)، والفيديو التفاعلي عن طريق الحاسوب (Interactive Video Disk)، والوسائط المتعددة المتفاعلة (Interactive Multimedia)، وشبكة الإنترنت (Internet)، والموديولات (Modules)، فقد قام "مطاوع" (٢٠٠٢) باستعراض نتائج عينة من الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية التي أجريت بين عامي ١٩٨٣ - ٢٠٠٠ والتي بحثت استخدام هذه الأدوات والوسائل في التعليم، وإعداد المعلم وتدريبه عليها، ووجد في معظم هذه الدراسات أنها بينت الأثر الإيجابي لاستخدام هذه التقنيات في تدريب المعلم وتحسين عملية التعليم والتعلم بعامة.

بعد تتبع الدراسات السابقة التي بحثت أثر تدريب المعلم على مهارات تصميم التعليم اللازمة لاستخدام الأدوات التقنية وتنظيم العملية التعليمية بعامة، ونجاعة استخدام المعلم للوسائل التقنية المختلفة في تحسين العملية التعليمية التعلمية، فقد تبين أهمية أن يواكب كل معلم المستجدات التي طرأت على عملية التعلم والتعليم في هذا العصر التقني المعلوماتي، ومن تدريب المعلم عليها، والتي أهمها التخطيط المنظم للعملية التعليمية، واستخدام الأدوات التقنية لتحسينها والنهوض بما يكفل مسايرة لروح العصر، وهذا ما دفع الباحثة لإجراء هذه

الدراسة والتعرف على مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين للمهمات التعليمية المتوقعة منهم في عصر الإنترنت.

مشكلة الدراسة:

لما كان المعلم الفلسطيني كغيره من المعلمين يطمح دائما إلى الإلمام بكل ما هو جديد في مجال التربية والتعليم، والتزود بالمهارات التعليمية اللازمة لرفع مستوى أدائه وتحسين عملية تعليمه، فقد كان لزاما على وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أن تكسب المعلم هذه المهارت وتدربه على استخدام الأدوات التقنية المتطورة في التعليم بما فيها الحاسوب والإنترنت، وتشجيعه للطلبة على استخدامها لأغراض البحث والدراسة، وتفاعلهم معها، والاعتماد على أنفسهم في التعلم وضبط عملية تعلمهم. من هنا، فإن هذا البحث يهدف إلى التعرف على مدى ممارسة المعلم الفلسطيني لدوره المتوقع منه في عصر الإنترنت في أربعة مجالات: ١) تصميم التعليم، ٢) واستخدام الأدوات التقنية، ٣) وتشجيع الطلبة على التفاعل مع العملية التعليمية، ٤) وتشجيع الطلبة الاعتماد على النفس في عملية تعلمهم والتخطيط لها، والتحكم بها، وإدارتها، واتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بها.

أسئلة الدراسة:

من هنا فإن الدراسة الحالية أجابت عن الأسئلة الآتية:

١- إلى أي مدى يمارس المعلم الفلسطيني دوره المتوقع منه في عصر الإنترنت؟
٢- أي المهارات التعليمية يمارسها المعلم أكثر من غيرها بفرق إحصائي، أهي مهارات تصميم التعليم، أم مهارات استخدام الأدوات التقنية، أم مهارات تشجيع الطلبة على التفاعل مع العملية التعليمية، سواء كان هذا التفاعل مع المعلم، أم كان مع المادة الدراسية، أم كان مع رفاق الصف، أم كان مهارات تنمية المعلم لطلبته في التحكم والضبط الذاتي لعملية تعلمهم؟
٣- هل يختلف دور المعلم بفرق إحصائي باختلاف المتغيرات المستقلة الآتية: أ) جنسه، ب) ومستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها، ج) ومجال تخصصه العام في الشهادة الأكاديمية: علمي أدبي، د) ومجال تخصصه الدقيق في شهادته الأكاديمية، هـ) وسنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم، و) المرحلة التعليمية التي يدرس فيها سواء

أكانت أساسية، أم كانت ثانوية، أم كانت الإثنتين معا، ز) وعدد الدورات التدريبية التي التحق بها في مجال أساليب التدريس، ح) وعدد الدورات التدريبية التي التحق بها في مجال استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت، ط) وعدد الدورات التعليمية التي التحق بها في مجال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة، ي) والمحافظة التي يدرس فيها: نابلس، طولكرم، جنين، قباطية، سلفيت، قلقيلية، ك) وطبيعة المنطقة التي يدرس فيها: مدينة، قرية؟

٤- ما الأمور التي قد تساعد المعلم على أداء دوره بالشكل الصحيح من وجهة نظره؟

الطريقـة والإجراءات

منهج البـحث:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي المعبر عنه بالمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ومعاملات الارتباط، والمنهج التحليلي من ناحية أخرى. في المنهج التحليلي، فقد استخدم تحليل التباين للمقياس المعاد (One-way Repeated Measure Design) على مجموعة واحدة، وتحليل التباين الأحادي (One-way Analysis Of Variance) على عدة مجموعات، وذلك باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، واستخدام اختبار (ف) لثلاث عينات مستقلة فأكثر، حتى إذا ما أظهر تحليل التباين دلالة إحصائية على مستوى (& = ٠٥ .) فأحسن، سيستخدم تحليل التباين اللاحق أو البعدي (Post-hoc Analysis of Variance) باستخدام اختبار "سيداك" في حالة تحليل التباين للمقياس المعاد، أو اختبار "شيفيه" في حالة تحليل التباين الأحادي لعدة متغيرات مستقلة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (٥٩٩) مدرسة حكومية أساسية وثانوية تابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية في محافظات الشمال في الضفة الغربية: نابلس، وسلفيت، وطولكرم، وجنين، وقباطية، وقلقيلية.

أخذت عينة عشوائية من مدارس المجتمع الأصل بلغت (٣٧) مدرسة، كان منها (١٨) مدرسة للذكور، و(١٩) مدرسة للإناث. ثم أخذت من هذه المدارس عينة عشوائية من

المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (٧٥٠) معلما ومعلمة، ووزعت عليهم (٧٥٠) استبانة، رجع منها (٦٧٠) استبانة، كان من بينها (١٧) استبانة غير مكتملة الإجابة، ليصبح عدد الاستبانات التي اعتبرت في تحليل النتائج (٦٥٣) استبانة: (٣٥٧) استبانة من المعلمين الذكور، و(٢٩٦) استبانة من المعلمات الإناث.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من المهمات التعليمية التي يتوقع من معلم المدارس الحكومية التابعة للسلطة الفلسطينية القيام بها في عصر الإنترنت وما يحتاجه من مهارات تدريسية، وكان ذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي النظري والدراسات السابقة بالإضافة إلى البحث الذي عرضته في مؤتمر (Building Bridges Through Technology and Distance Education) في "فورت لادردل" في ولاية فلوريدا الأمريكية ما بين ٩-١٢ حزيران لعام ١٩٩٩ . وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة أربعين فقرة شملت المهمات التعليمية المتوقع من المعلم أن يقوم بها في المدارس الحكومية في أربعة مجالات هي: ١) مجال تصميم التعليم، وجاء في إثنتي عشرة فقرة، ٢) ومجال استخدام الأدوات والوسائل التقنية، وجاء في أربع فقرات، ٣) ومجال تشجيع المعلم الطالب على التفاعل مع البيئة التعليمية، وتضمن ثلاثة أنواع من التفاعل: أ- تفاعل الطالب مع المحتوى التعليمي (Learner- Content Interaction)، وجاء في ست فقرات. ب- وتفاعل الطالب مع زملائه من الطلبة داخل غرفة الصف وخارجها (Learner- Learner Interaction)، وجاء في أربع فقرات، ج) وتفاعل الطالب مع المعلم (Learner- Instructor Interaction)، وجاء في ست فقرات، وأخيرا ٤) مجال تنمية المعلم لعملية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة في عملية تعلمه، وجاء في ثماني فقرات.

وقد تضمنت الاستبانة جزءا آخر يسأل عن: ١) جنس المعلم (ذكر، أنثى)، ٢) ومستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها (بكالوريوس فأعلى، كلية مجتمع متوسطة أو ما يعادلها، ثانوية عامة أو ما يعادلها)، ٣) وتخصصه العام في الشهادة الأكاديمية (علمي، أدبي)، ٤) وسنوات خدمته في سلك التربية والتعليم (١-٤ سنوات، ٥-٩ سنة، ١٠-١٤، سنة، ١٥سنة فأعلى)، ٥) وعدد الدورات التدريبية التي التحق بها في مجال أساليب التدريس، ٦) وعدد الدورات التي التحق بها في مجال استخدام الكمبيوتر، ٧) وعدد الدورات التي

التحق بها في مجال استخدام الوسائل التعليمية ، وفي نهاية الاستبانة سؤال يطلب من المعلم أن يبدي ملاحظاته بشأن تأهيل المعلم في المدارس سواء أكانت إيجابية أم كانت سلبية .

صدق الاستبانة:

تأكدت الباحثة من صدق الاستبانة وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله ألا وهو قياس المهمات التعليمية المتوقع من معلم المدارس الحكومية القيام بها في عصر الإنترنت في أربعة مجالات : تصميم التعليم، واستخدام الأدوات والوسائل التقنية، وتشجيع الطالب على التفاعل مع البيئة التعليمية، و تشجيع الطالب على التحكم والضبط لعملية تعلمه . ثم عرضت الباحثة الاستبانة مع الأهداف المراد قياسها على محكمين متخصصين في مجال تصميم التعليم والوسائل التعليمية، اثنان منهم يحملون شهادة الدكتوراه في قسم التربية في الجامعة الأمريكية في بيروت عندما كانت الباحثة فيها بروفسوره زائرة في صيف عام ٢٠٠٣ ، وآخران من حملة شهادة الدكتوراه في جامعة النجاح الوطنية في كلية التربية . كما عرضت الاستبانة على عينة عشوائية من خارج عينة الدراسة جاءت من المعلمين الذين يدرسون في المدارس الحكومية الفلسطينية في الضفة الغربية بلغت عشرة معلمين، وثلاثة مشرفين تربويين يعملون في مديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال من الضفة الغربية الفلسطينية، وذلك للتأكد من أن فقرات الاستبانة تعكس المهمات المراد قياسها في مجالاتها الأربعة .

وعندما جمعت الباحثة الاستبانة من هؤلاء المحكمين وحللت ردود فعلهم، فقد وجدت أن معظم ردود المستجيبين كانت إيجابية، حيث أفادوا أن الاستبانة تعكس المجالات الأربع التي وضعت لقياسها والمهمات المتوقع من المعلم القيام بها في عصر الإنترنت، كما أشاد بعضهم بشموليتها ودقة ما جاء فيها من معلومات، إلا أن إثنين منهم أبديا ملاحظات حول اللغة واقترحا استبدال بعض الأفعال التي كانت بصيغة الماضي في بداية الفقرات وتحويلها إلى صيغة المضارع لكي تكون جميعها منسجمة مع بقية فقرات الاستبانة التي جاءت بصيغة المضارع، وقد أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار .

ثبات الاستبانة:

حسب معامل الثبات لجميع فقرات الاستبانة البالغ عددها أربعين فقرة، وذلك باستخدام معادلة " كرونباخ ألفا " ، فكان (ر=٩٠ .) . في حين حسب معامل الثبات لكل مجال من

المجالات التي قاستها الاستبانة فكان على التوالي : في مجال تصميم التعليم (ر = ٨٣ .)، ومجال استخدام الأدوات والوسائل التقنية (ر= ٦٨ .)، ومجال تشجيع الطالب على التفاعل مع البيئة التعليمية (ر=٨٢ .)، ومجال تشجيع الطلبة على التحكم والضبط في عملية تعلمهم (ر=٨١ .). ولدى تجزئة مجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية إلى المجالات الفرعية التي يتكون منها، فقد وجد أن معامل الثبات لمجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع المحتوى التعليمي (ر= ٦٤ .)، ومجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع زملائهم الطلبة في غرفة الصف أو خارجها (ر=٧٠ .)، ومجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع المدرس (ر=٧٣ .). وفي ضوء ما تقدم ترى الباحثة أن صدق الأداة وثباتها مناسبان لهذه الدراسة .

الإجـراءات:

استعانت الباحثة ببعض طلبة الماجستير المسجلين لديها مساقين في برنامج الماجستير في الفصل الثاني لعام ٢٠٠٤م، وكان معظمهم من المعلمين والمدراء والمشرفين التربويين الذين يعملون في المدارس الحكومية للسلطة الفلسطينية في الضفة الغربية، وذلك لتحديد المجتمع الأصلي للدراسة عن طريق أخذ المعلومات من مديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال. ووزع هؤلاء الطلبة الاستبانة على عينة الدراسة كل وفق محافظته ومدينته وقريته ومدرسته التي يعمل فيها، ووفق تعليمات محددة تطلب من المستجيب بضرورة التفرد في تعبئة الاستبانة، وعدم إجراء أي تغيير أو تبديل على فقراتها، وأهمية الإجابة عن جميع الفقرات والأسئلة التي جاءت فيها، وإعطاء حكم واحد فقط لكل فقرة حسب مقياس "ليكرت" وذلك بإعطاء وزن واحد يعكسها، حيث أن وزن (١) يعني أبدا، و(٢) نادرا، و(٣) أحيانا، و(٤) غالبا، و(٥) دائما، مع أهمية الإجابة بصدق وأمانة وذلك لخدمة البحث العلمي، دون الحاجة إلى ذكر الاسم أو أي شيء يدل على الهوية.

استغرق تطبيق الدراسة ما بين تحديد المجتمع الأصلي، وعينة الدراسة، وسحب الاستبانات، وتوزيعها، وجمعها، شهرا ونصف الشهر من الزمن. وحللت النتائج في صيف العام نفسه (٢٠٠٤) باستخدام برنامج SPSS.

النتــائج

حللت النتائج وفق أسئلة الدراسة وذلك باستخدام الإحصاء الوصفي تارة، وتحليل التباين تارة أخرى، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١- كان المتوسط العام لاستجابة أفراد العينة المدروسة من المعلمين والمعلمات على فقرات الاستبانة التي قاست مدى قيامهم للدور المتوقع منهم باعتبارهم معلمين في عصر الإنترنت يساوي (٣,٨٥) نقطة، من حد أعلى خمس نقاط، أي بنسبة (٧٧٪)، وبانحراف معياري (٤٣, ٠). وبهذه النتيجة نكون قد أجبنا عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي يسأل " إلى أي مدى يمارس المعلم الفلسطيني دوره المتوقع منه في عصر الإنترنت؟ " وذلك عن طريق إعطاء المتوسط والنسبة المئوية له.

٢- أظهر تحليل التباين للمقياس المعاد باستخدام اختبار (ف) أن هناك فرقا إحصائيا على مستوى ثقة (&= ٠٠٠, ٠) بين المجالات الأربعة التي يمارسها المعلم في عصر الإنترنت، وكان لصالح ممارسة المعلم لمجال تصميم التدريس أولا، حيث بلغ متوسط أداء العينة المدروسة على هذا المجال (٧٢, ٤) من حد أعلى خمسة نقاط، أي بنسبة (٤, ٨٥٪)، يليه على التوالي ممارسة مجال تنمية المعلم لعملية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة، وكان بمتوسط (١٨, ٤٪)، أي بنسبة (٦, ٨٣٪)، ثم مجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية، وكان بمتوسط (٨٩, ٣٪)، أي بنسبة (٨, ٧٧٪)، في حين كانت أدنى هذه الممارسات في مجال استخدام المعلم للأدوات والوسائل التقنية، حيث بلغ متوسط أدائهم (٠٨, ٣٪)، أي بنسبة ((٦, ٦١٪) (انظر الجدول ١ : أ).

وعندما جزىء مجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية إلى المجالات الثلاثة الفرعية التي يتكون منها، فقد وجد أن متوسط تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع المدرس جاءت في المقام الأول حيث بلغ المتوسط على هذا المجال (١٥, ٤) أي بنسبة (٨٣٪)، يليه على التوالي، تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع المحتوى التعليمي، بمتوسط (١٣, ٤)، أي بنسبة (٦, ٨٢٪)، ثم تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع بعضهم البعض بمتوسط (٣٨, ٣) أي بنسبة (٦, ٦٧٪)، (انظر الجدول ٢ : أ لمزيد من المعلومات الإحصائية).

وعندما استخدم تحليل التباين اللاحق باستخدام اختبار "سيداك" على مستوى الدلالة (٠٥ .) فأحسن لتحديد مكان الدلالة الإحصائية بين المجالات المدروسة، فقد بين أن هناك

فرقا إحصائيا في ممارسة المعلم لمجال تصميم التعليم، وكل من مجالات تنمية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة، وتشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية، واستخدام الأدوات والوسائل التقنية على التوالي، وكان لصالح تصميم التعليم. ووجد أيضا فرق إحصائي بين مجال تنمية التحكم والضبط الذاتي للطلبة، ومجالي تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية، واستخدام الأدوات والوسائل التقنية على التوالي، وكان لصالح تنمية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة. كما وجد فرق إحصائي بين مجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية ومجال استخدام الأدوات والوسائل التعليمية، وكان لصالح تشجيع التفاعل (انظر الجدول ١ : ب)

وعندما جزىء مجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية إلى المجالات الثلاثة الفرعية التي يتكون منها، فقد وجد أن مجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع المحتوى التعليمي المدروس كان أفضل وبفرق إحصائي من تشجيعه لهم على التفاعل مع بعضهم البعض، ولم يختلف إحصائيا عن مجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع المدرس (انظر جدول رقم ٢ : ب).

وبهذه النتيجة نكون قد أجبنا عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي يسأل: "أي المهارات التعليمية التي يمارسها المعلم أكثر من غيرها بفرق إحصائي، أهي مهارات تصميم التعليم؛ أم مهارات استخدام الأدوات التقنية، أم مهارات تشجيع الطلبة على التفاعل مع العملية التعليمية سواء كان هذا التفاعل مع المعلم، أو مع المادة الدراسية، أو مع رفاق الصف؛ أم مهارات تنمية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة"، وذلك عن طريق بيان المتوسطات والفروق الإحصائية بينها.

٣- لم يظهر اختبار (ت) لعينتين مستقلتين فرقا إحصائيا بين ممارسة المعلمين الذكور لمهماتهم التعليمية (م= ٣,٨٣) عن المعلمات الإناث (م=٣,٨٨)، مع أن هناك توجها لتفوق الإناث. كما لم يظهر اختبار (ت) فرقا إحصائيا بين ممارسات المعلمين والمعلمات من ذوي التخصص الأكاديمي العلمي (م=٣,٨٣) ونظائرهم من ذوي التخصص الأكاديمي الأدبي (م=٣,٨٧) مع أن هناك توجها لتفوق المعلمين والمعلمات من ذوي التخصص الأدبي على العلمي، في حين أظهر اختبار (ت) فرقا إحصائيا (&=٠٠١.) في ممارسة المعلمين والمعلمات لمهماتهم التعليمية إلى صالح الذين يدرسون في مدارس القرى (م=٣,٩٠) عن الذين يدرسون في مدارس المدينة (م=٣,٧٩) وكان لصالح معلمي مدارس القرى ومعلماتها. وبهذه النتيجة نكون قد أجبنا عن السؤال الثالث بأجزائه (

أ، ج، ك) والذي يسأل: " هل تختلف ممارسات المعلم لدوره المتوقع منهم في عصر الإنترنت باختلاف الجنس، والتخصص الأكاديمي العام، وطبيعة المنطقة التي يدرس فيها، وذلك عن طريق بيان المتوسطات، والفروق الإحصائية بينها؟ " .

٤- أظهر اختبار (ف) في تحليل التباين الأحادي أن هناك فرقا إحصائيا في ممارسة المعلم لمهماته التعليمية باعتبار مستوى الشهادة الأكاديمية (&=٠٤ .) وكان لصالح حملة البكالوريوس، حيث بلغ متوسط أدائهم (م=٣,٨٥)، مقابل (م=٣,٨٢) لحملة كلية المجتمع المتوسطة و(٣,٢٦) لحملة الثانوية العامة. كما أظهر فرقا إحصائيا باعتبار عدد الدورات التي التحق بها المعلم في أساليب التدريس (&=٠٠٠ .) وكان لصالح الذين التحقوا بسبع دورات فأكثر، حيث بلغ متوسط أدائهم (م= ٤,٠) مقابل (م=٣,٩٥) للذين التحقوا بخمس إلى ست دورات، و(م=٣,٨٩) للذين التحقوا بثلاث إلى أربع دورات، في حين تساوى تقريبا متوسط أداء الذين التحقوا بدورة إلى دورتين (م= ٣,٧٦)، مع الذين لم يلتحقوا بأي دورة (م= ٣,٧٧). وأظهر اختبار (ف) أيضا فرقا إحصائيا باعتبار عدد الدورات التدريبية في استخدام الحاسوب (&=٠٠٠ .) وكانت لصالح المعلمين والمعلمات الذين التحقوا بخمس دورات فأكثر (م=٤,٠٤)، والذين التحقوا بثلاث إلى أربع دورات (م= ٤,٠٣)، عن الذين التحقوا بدورة إلى دورتين (م= ٣,٨٥) أو الذين لم يلتحقوا بأي دورة (م= ٣,٧٦). وكذلك كان هناك فرق إحصائي باعتبار عدد الدورات التعليمية في استخدام الوسائل التعليمية (&=٠٠٠ .) حيث بلغ متوسط أداء المعلمين والمعلمات الذين التحقوا بخمس دورات فأكثر (م=٤,٠٥) مقابل (م=٣,٩٧) للذين التحقوا بثلاث إلى أربع دورات، و(م=٣,٨٩) للذين التحقوا بدورة إلى دورتين، في حين كانت أدنى المتوسطات للذين لم يلتحقوا بأي دورة (م=٣,٧٦). وأظهر اختبار (ف) أيضا فرقا إحصائيا باعتبار المحافظة التي يدرس فيها المعلم (&=٠٠٠ .) حيث كانت أعلى الممارسات لمعلمي محافظة طولكرم ومعلماتها (م=٤,٠)، يليها على التوالي، محافظة قلقيلية (م=٣,٩٦)، فجنين (م=٣,٩٣)، فنابلس (م=٣,٨٤)، فقباطية (م=٣,٧٨)، وأدناها كانت في محافظة سلفيت (م=٣,٥٢) (انظر الجدول ٣ لمزيد من المعلومات الإحصائية).

وبهذه النتائج نكون أجبنا عن السؤال الثالث بأجزائه (ب، ز، ح، ط، ي) والذي يسأل: " هل تختلف ممارسات المعلم لدوره المتوقع منهم في عصر الإنترنت باختلاف مستوى الشهادة الأكاديمية، وعدد الدورات التي التحق بها في أساليب التدريس، وعدد الدورات التي التحق

بها في الحاسوب، وعدد الدورات التي التحق بها في الوسائل التعليمية، والمحافظة التي يدرس فيها، بالإيجاب، وذلك عن طريق بيان المتوسطات والفروق الإحصائية بينها؟ .

٥- في حين لم يظهر اختبار (ف) فرقا إحصائيا بين ممارسة المعلمين والمعلمات لدورهم المتوقع منهم باختلاف المرحلة التعليمية التي يدرسون فيها: الأساسية، أوالثانوية، أوالاثنتين معا، ولا باختلاف سنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم: (سنة-٤، ٥-٩، ١٠-١٤، و ١٥ فأكثر)، ولا باختلاف التخصص الدقيق في الشهادة الأكاديمية: التربية وعلم النفس، والزراعة، وخدمة المجتمع، وإدارة الأعمال، والاجتماعيات، والعلوم والرياضيات، واللغات، والعلوم الطبيعية، والشريعة (انظر جدول رقم ٣ لمزيد من المعلومات الإحصائية). وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن البقية الباقية من أجزاء السؤال الثالث: (و، هـ، د) والذي يسأل: " هل تختلف ممارسات المعلم لدوره المتوقع منه في عصر الإنترنت باختلاف المرحلة التعليمية التي يدرس فيها، وسنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم، والتخصص الدقيق في الشهادة الأكاديمية، بالنفي.

أما بالنسبة للسؤال الرابع ذي الإجابة المفتوحة والمتعلق بالملاحظات التي يحب أن يضيفها المستجيب وتتعلق بتأهيل المعلم سواء أكانت إيجابية أم كانت سلبية من وجهة نظره، فقد حللت إجابات المعلمين والمعلمات على هذا السؤال، وحسبت التكرارات للنقاط التي اقترحوها، ووجد أنها كانت تتمحور حول الأمور الآتية:

١- ضرورة عقد دورات في الحاسوب والإنترنت للمعلمين الذين هم في نفس مستوى الخبرة في هذا المجال وفي نفس التخصص الأكاديمي مع التركيز على الناحية العملية في هذه الدورات أكثر من النظرية.
٢- ضرورة توفير أجهزة حاسوب ومراكز إنترنت في المدارس بشكل يكفي لاستخدامها من قبل المدراء والمعلمين والطلبة وغيرهم من العاملين في المدرسة.
٣- ضرورة تزويد المدارس بالأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية الحديثة.
٤- ضرورة تحديث برامج الحاسوب بين الحين والآخر لتواكب آخر ما يستجد من برامج.
٥- ضرورة توفير خبير فني لإصلاح أي خلل يطرأ على الحاسوب وبرامجه حتى لا يتوقف استخدامه لفترة طويلة بسبب الخلل.
٦- ضرورة عقد دورات تثقيفية تدريبية غير روتينية للمعلم كدورات حول التكنولوجيا واستخدام الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية الحديثة وكل ما له علاقة بتخصص

المعلم ونموه المهني.

٧- تهيئة المدارس والغرف الصفية بحيث تكون مناسبة لاستخدام الحاسوب والإنترنت والوسائل التقنية والتعليمية المختلفة.

٨- ضرورة النظر في توقيت الدورات، ومدتها الزمنية، وآلية عقدها، وأوليتها في سد النقص، وكفاءة المشرف عليها، وقناعة المعلم بها، بحيث تعقد وفق حاجاته لا أن تكون أسيرة لتوجهات الدول المانحة على حساب النوعية والفائدة.

٩- أن تعقد الدورات داخل المدرسة حتى لا يضطر المعلم أن يخرج من المدرسة للالتحاق بالدورة، ثم بعدها يكثف برنامجه التدريسي ويزداد عبئه التدريسي، كما أن هناك اقتراحا لعقدها في العطل الصيفية.

١٠- ضرورة تخفيض نصاب المعلم لكي يتفرغ لتطوير نفسه عن طريق الالتحاق بالدورات المختلفة واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة والأدوات التقنية في التدريس.

١١- ضرورة متابعة أثر الدورات على المعلم، وإعطاء جوائز تقديرية بعد عقدها للمعلمين المتفوقين حتى يستفاد منها، ويوظف ما اكتسبوه منها على أرض الواقع.

١٢- ضرورة تخفيض حجم الصف بحيث لا يتجاوز (٤٠) طالبا.

١٣- ضرورة توفير الجو النفسي المريح والديمقراطي في المدرسة، حتى يتسنى للمعلم أن يعمل بأفضل طاقاته ويقوم برسالته التربوية.

١٤- ضرورة أخذ رأي المعلمين واقتراحاتهم في تحسين العملية التعليمية وعدم احتكار القرار التربوي للمشرف التربوي أو المشرفة أو المدير أو الوزارة، وذلك عن طريق وضع صندوق اقتراحات إن لم يكن وجها لوجه.

١٥- ضرورة برمجة المناهج في أقراص مضغوطة لترافق الكتاب المدرسي المقرر.

١٦- ضرورة تحسين وضع المعلم من حيث رفع الراتب، وعمل إسكان خاص بالمعلمين بالتقسيط المريح، وتدريس أبنائهم في الجامعات بأقساط رمزية.

وبهذا التحليل نكون قد أجبنا عن السؤال الرابع والأخير من أسئلة الدراسة والذي يسأل: " ما الأمور التي قد تساعد المعلم على أداء دوره بالشكل الصحيح من وجهة نظره؟ "، وذلك عن طريق ذكرها في نقاط محددة.

مناقشة النتائج:

كان للدراسة هدفان: الأول يتعلق بالتحقق فيما إذا كان المعلم الفلسطيني يقوم بالدور المتوقع منه في عصر الإنترنت مصنفا في أربعة مجالات: ١) تصميم التعليم، ب) واستخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية، ٣) وتشجيع الطالب على التفاعل مع البيئة التعليمية سواء أكانت مع المادة الدراسية، أم كانت مع المعلم، أم مع رفاق الصف، ٤) وتنمية التحكم والضبط الذاتي لدى الطالب في عملية تعلمه. أما الهدف الثاني فكان يتعلق بالتعرف على الأمور التي تعمل على تحسين أداء المعلم وتأهيله من وجهة نظره.

بالنسبة للهدف الأول، فقد توصلت الدراسة إلى أن المعلم الفلسطيني يقوم بدوره المتوقع منه بشكل جيد مرتفع، حيث كانت نسبة أدائه لهذه المهمات التعليمية في المجالات الأربعة (٧٧٪)، وكانت أعلى الممارسات هي في مجال تصميم التعليم المتعلق بالتحضير للمادة الدراسية وما تطلبه من وضع أهداف تربوية عامة وسلوكية خاصة، وتحليل المادة الدراسية إلى الأفكار التي تشتمل عليها، مع معرفة خصائص الطلبة الذين يدرسهم، وتحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تناسبهم، والمنشطات العقلية التي تستثير ذاكرتهم، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة، هذا إلى جانب وضع للاختبارات التقويمية سواء أكانت اختبارات شهرية أم كانت فصلية، حيث بلغت نسبة قيامه هذه المهمات(٤ , ٨٥٪). هذه النتيجة تقارب ما توصلت له "دروزه" في دراساتها (١٩٩٤ب، ١٩٩٦أ، ٢٠٠٢) ودراسة "ذكر الله (٢٠٠١) ودراسة "الصمادي والنهار" (٢٠٠١) في أن المعلمين يقومون بهذه المهارات بنسبة جيد جدا، وتتحسن هذه المهارات إذا أخضع المعلمون لنوع من التدريب عليها كما وجدت "دروزه" (١٩٩٤ب).

في حين كانت أدنى الممارسات تقع في مجال استخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية، كالمواد المطبوعة، والوسائل السمعية والمسجلات والإذاعة المدرسية والهاتف وعقد المؤتمرات عن طريق الهاتف، والوسائل السمعية والبصرية كالتلفاز التربوي والفيديو والبلفون المرئي والفاكس والشرائح والسينما وعاكس الشفافيات، واستخدام الحاسوب، والإنترنت، والبريد الالكتروني، والبور بوينت، وصفحة الوب، وغرف المحادثة، والكاميرا الرقمية، وكاميرا الفيديو الرقمية، والأقراص المضغوطة ذات البرامج التعليمية وعقد المؤتمرات التعليمية بواسطة الفيديو وغيرها من الأدوات التقنية والوسائل التعليمية حيث بلغ متوسط استخدامهم

لهذه الأدوات (٦١,٦٪). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل له " العبادي " (٢٠٠٤) في أن أهم المشكلات التي يواجهها المعلمون في تدريسهم هي قلة الوسائل التعليمية.

وهاتان النتيجتان سواء أكانت المتعلقة بممارسة مهمات تصميم التعليم ، أم كانت باستخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية تقعان في إطار المنطق. فتفوق المعلم في مجال تصميم التعليم على سائر المجالات الأخرى يعود إلى ما يتطلبه هذا المجال من مهمات تقع في صلب مهامه التعليمية، إذ لا يعتبر مدرسا جيدا إن لم يقم بالتحضير لما سيدرسه في الفصل سواء أكان بإعداد مذكرة يومية أم كان بإعداد خطة سنوية، كما أن الوزارة غالبا ما تلحق المعلمين بالدورات المتعلقة بهذا المجال في أثناء الخدمة، حرصا منها أن يقوم المعلم بواجبه التدريسي بالشكل الصحيح. في حين أن ضعف المعلم في استخدام الوسائل التعليمية قد يعود في جله إلى عدم إمكانية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تأمين الأدوات والأجهزة والوسائل التقنية الحديثة كافة نظرا للضائقة المالية التي تعاني منها في الوقت الحاضر بسبب الظروف الصعبة التي مر بها من انتفاضة الأقصى وحصار وإغلاق وبطالة، ووضع اقتصادي بائس. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن وزارة التربية والتعليم لا ترى في استخدام الأدوات والأجهزة التقنية أهمية كأهمية أن يقوم المعلم بالتدريس الصحيح ووضع الأهداف واستخدام طرائق التدريس الناجعة ، ووضع الاختبارات التقويمية الجيدة، إذ أن هذه المهمات هي صلب عملية التدريس، في حين أن استخدام الأدوات والأجهزة التقنية تظل وسائل معينة تساعد فقط على تحسين التدريس ولا تحل محله. ناهيك عن أن ثورة التقنيات تعتبر ثورة حديثة في عالم التعليم ولم تنتشر بشكل واسع على مستوى المدارس نظرا لتكلفتها المادية الباهظة، ولحاجة المعلم إلى التدرب عليها. كما أن الأدوات والأجهزة التقنية تتغير باستمرار وتخضع للتحديث من فترة إلى أخرى، وبالتالي فهي تحتاج إلى دورات مستمرة لكي يتمكن المعلم من الإلمام بكل ما هو جديد في عالم التقنيات. ناهيك عن أن فلسطين تعتبر من الدول الفقيرة النامية، وبالتالي فقد لا تستطيع الوزارة تأمين هذه التقنيات باستمرار أو تحديثها بين الحين والآخر في الوقت الحاضر. من هنا فمن الطبيعي أن يكون استخدام المعلم في المدارس لها متدنيا إما لعدم توفرها، أو لعدم معرفته باستخدامها. ناهيك عن أن حاجته لها ليست كحاجة الأساتذة في الجامعات ومعاهد البوليتكنيك، من هنا فقد يشعر بعض المسؤولين في وزارة التربية أنها ليست من الأوليات، وأن التعليم لا يتدهور بدونها، وبالتالي فهم يعملون على توفير الحد الأدنى منها ضمن إمكاناتهم المادية والتي لها علاقة مباشرة بتدريسهم كالوسائل التعليمية التقليدية الآلية منها وغير الآلية، والقليل المتعلق بالحاسوب والإنترنت لعدد محدود

من المدارس وخاصة الكبرى منها.

هذه النتيجة تتفق مع المقترحات التي دونها المعلمون في إجابتهم عن السؤال المفتوح، حيث جميعها تطلب ضرورة تأمين مثل هذه الوسائل، وعقد الدورات التدريبية التي تمكنهم من استخدامها في التدريس. ومع هذا فإن نسبة استخدامهم للأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية ليس سيئا ولكن يعتبر ضعيفا (٦١,٦٪)، وهذا يدل على أن المعلمين يستخدمون المتوفر من الوسائل الآلية وغير الآلية وقليلا من الأجهزة والأدوات التقنية، كالحاسوب والإنترنت وما يتبعهما من استخدام البور بوينت، والبريد الالكتروني، وغرف المحادثة، وصفحة الوب، وغيرها.

من ناحية أخرى فقد بينت نتائج الدراسة أن ممارسة المعلمين والمعلمات لمجال تنمية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة في عملية تعلمهم كانت جيدة جدا وجاءت في المرتبة الثانية بعد مجال تصميم التدريس، حيث بلغت نسبة ممارستهم لهذا المجال (٨٣,٦٪). ولعل العصر التقني الذي نعيش فيه وما يتطلبه من الاعتماد على النفس في التعلم أكثر من الاعتماد على المعلم، والنظر إلى الطالب على أنه محور العملية التعليمية، هو وراء إدراك المعلم بضرورة أن يبث في الطالب حب الاعتماد على النفس والتحكم في عملية تعلمه والتخطيط لها وإدارتها وتحمل مسؤولية نجاحه أو فشله فيها، وبما أن المعلم الفلسطيني والطالب بخاصة يعيشان ظروفا صعبة من إغلاقات ومنع تجول وإضرابات يتعذر معها على المعلم أن يكون مع الطالب طوال الوقت، من هنا فهو يبث فيهم أن يتحملوا مسؤولية تعلمهم، وأن نجاحهم في دراستهم يعتمد عليهم أكثر مما يعتمد على المعلم وخاصة إذا طرأت عليهم ظروف كالتي ذكرناها.

وبينت الدراسة أيضا أن ممارسة المعلم لمجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية سواء أكان مع محتوى المادة الدراسية، أم كان مع المدرس، أم مع رفاق الصف جاء في المرتبة الثالثة بعد مجالي تصميم التعلم، وتنمية التحكم والضبط، وبنسبة جيدة، حيث بلغت ممارستهم لهذا المجال (٧٧,٦٪). وهذه النتيجة تقع في إطار المنطق أيضا، إذ أن من صلب عملية التدريس أن يدمج المعلم الطالب في العملية التعليمية سواء مع المادة الدراسية أم التفاعل مع المعلم أم التعاون مع رفاق الصف لفهم مادة صعبة، أو حل قضية معضلة، أو القيام بنشاط معين إلى غير ذلك من القضايا التعليمية.

وبالنظر إلى المتغيرات الأخرى التي درست علاقتها بمهام المعلم، فقد كان هناك فرق إحصائي لمتغير مستوى الشهادة الأكاديمية لصالح حملة البكالوريوس، ومتغير عدد الدورات التدريبية سواء في أساليب التدريس، أم الحاسوب، أم الوسائل التعليمية وكانت لصالح الذين

التحقوا بعدد أكبر من الدورات. وهذه نتائج تقع ضمن المنطق إذ يفترض من معلمي حملة البكالوريوس أن يكونوا أكثر كفاءة من معلمي حملة كلية المجتمع المتوسطة، أو الثانوية العامة نظرا لعدد السنوات التي قضوها في الدراسة. كما يفترض أنه كلما التحق المعلم بعدد أكبر من الدورات التدريبية، ارتفع مستوى تأهيله وزادت كفايته من الذي يلتحق بعدد أقل، إذ أن هذا هو الهدف من عقد الدورات.

أما لماذا أظهرت الدراسة فرقا إحصائيا لمتغير المحافظات لصالح معلمي محافظات طولكرم، وقلقيلية، وجنين، عن نابلس، وقباطية، وسلفيت، ولمتغير طبيعة المنطقة لجانب معلمي القرى، عن معلمي المدينة، فقد لا يوجد سبب محدد يفسره، وقد تعزوه الباحثة إلى أن دافعية المعلمين في بعض المحافظات وفي بعض القرى قد تكون أعلى من غيرهم في محافظات أخرى أو في المدن. أما لماذا هذا الاختلاف في مستوى الدافعية إن وجد، فقد يحتاج إلى دراسة مستقلة تحدده.

وبالمحصلة، نستطيع أن نقول إن المعلم الفلسطيني يقوم بدوره المتوقع منه بشكل جيد مرتفع، وخاصة في مجال تصميم التدريس، وتنمية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة. أما أن ممارستهم في مجال استخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية ضعيفة فله ما يسوغه في الوقت الحاضر، ومع هذا توصي الباحثة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالعمل على تأمين عدد أكبر من أجهزة الحاسوب ووصلها بشبكة الإنترنت في المدارس، وتوفير ما تستطيعه من الوسائل التعليمية المختلفة للمعلمين كل حسب تخصصه، وذلك لما لهذه الوسائل من أثر في تحسين العملية التعليمية وإثرائها كما بين كل من "خليف" (٢٠٠١) و "شقور" (٢٠٠١). ولعل ما اقترحه المعلمون من أمور تساعد في تحسين أدائهم التعليمي وتأهيلهم - كما ذكرت في فصل النتائج - يمكن أن نعتبرها بمثابة التوصيات التي يجب رفعها إلى وزارة التربية والتعليم، ليأخذوا بها، ويعملوا على تنفيذها بالسرعة الممكنة والتي تتفق مع التوصيات التي رفعتها "دروزه" (١٩٩٦ب) إلى الوزارة في بحثها التي أجرته عام ١٩٩٦.

المراجع العربية والأجنبية

- الباز، جميل. (٢٠٠١). التعريف بالإنترنت والوسائل الألكترونية المختلفة واستخداماتها في العملية التعليمية وتكنولوجيا التعليم. مجلد وقائع مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت. عقد في ٩-١٠/ ٥/ ٢٠٠٠. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- خليف، نايف. (٢٠٠١). استخدام الحاسوب وملحقاته في إعداد الوسائل التعليمية. مجلد وقائع مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت. عقد في ٩-١٠/ ٥/ ٢٠٠٠. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين،
- الدجاني، د. ووهبة، ن. (٢٠٠١). الصعوبات التي تعيق استخدام الإنترنت كأداة تربوية في المدارس الفلسطينية. مجلد وقائع مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت. عقد في ٩-١٠/ ٥/ ٢٠٠٠. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٨٦). إجراءات في تصميم المناهج، ط١، مركز التوثيق والأبحاث. نابلس-فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٤أ). من المدرسة السلوكية إلى المدرسة الإدراكية: تحول لتحسين التعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين. مجلة التعريب، ع٨، ص ص: ١١٧-١٥٠.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٤ب). أثر التدريب على مهارات تصميم التعليم في تحسين أداء المعلم والطالب. مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، ع٣، ص ص: ٩٣-١٣٤.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٤ج). علم تصميم التعليم: النظرية والقياس. مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، ع٤، ص ص: ٢٧٨-٣١٢.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٥). أثر تنشيط الاستراتيجيات الإدراك فوق معرفية على مستويي التذكر والاستيعاب القرائي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ع٩، ص ص: ٤٠٢-٤٢٨.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٦أ). إلى أي مدى يمارس المعلم الفلسطيني عمليات التخطيط المنظم؟ مجلة جامعة الأزهر بغزة، ع١، ص ص: ٢٠٠-٢٣٣.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٦ب). مشكلات يواجهها التعليم الفلسطيني في الوقت

الحاضر : دراسة مسحية . ورقة ألقيت في المؤتمر الدولي الثاني للدراسات الفلسطينية : التعليم الفلسطيني ، تاريخا ، واقعا ، وضرورات المستقبل . من ١٣-١٥/ ١٢/ ١٩٩٦ ، بير زيت – غزة .

- دروزه، أفنان نظير . (٢٠٠٠) . النظرية في التدريس وترجمتها عمليا ، ط٢ . عمان- الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- دروزه، أفنان نظير . (٢٠٠٢) . أثر ممارسة المعلم لمهارات تصميم التعليم على أدائه ، ودافعيته ، وتحصيل طلبته . المجلة العربية للتربية ، ع٢ ، ص ص : ١٢٩-١٦٠ .
- دروزه، أفنان نظير . (٢٠٠٤) . أساسيات في علم النفس التربوي : استراتيجيات الإدراك كأساس لتصميم التعليم ، ط٢ . عمان- الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- دروزه، أفنان نظير . (٢٠٠٥) . الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي ، ط٤ . عمان- الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- ذكر الله، نشأت . (٢٠٠١) . مدى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لعمليات تخطيط التعليم المنظم في المدارس الحكومية لمحافظات الشمال من فلسطين . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .
- شحاده، إسماعيل . (٢٠٠١) . الحاسوب في مدارس وكالة الغوث : واقع وطموحات . مجلد وقائع مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت . عقد في ٩- ١٠/ ٥/ ٢٠٠٠ . جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .
- شقور، مزين . (٢٠٠١) . استخدام الحاسوب والإنترنت في العملية التعليمية . مجلد وقائع مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت . عقد في ٩-١٠/ ٥/ ٢٠٠٠ . جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .
- الصمادي، ج . والنهار ، ت . (٢٠٠١) . مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الناجع . مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ع١٩ ، ص ص : ١٩٣-٢١٦ .
- طهبوب، ر . والعواوده، ج . والشريف، د . وحنيحن، ر . (٢٠٠١) . استخدام الوسائط المتعددة في تصميم المساقات المنهجية لطلبة المدارس والجامعات (بحث تطبيقي في جامعة بولوتكنيك فلسطين) . مجلد وقائع مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت . عقد في ٩-١٠/ ٥/ ٢٠٠٠ . جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

- العمري، محمد. (٢٠٠٢). واقع استخدام الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس وطلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع٤٠، ص ص: ٣٥-٦٧.
- العبادي، حامد. (٢٠٠٤). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. دراسات العلوم التربوية، ع٢، ص ص: ٢٤٢-٢٦٥.
- مطاوع، ضياء الدين. (٢٠٠٢). توجهات حديثة في استخدام تكنولوجيا التعليم في تعليم العلوم. المجلة العربية للتربية، ع٢، ص ص: ٨٧-١١٢.

- ***Brown, B., & Henscheid, J. (1997). The toe dip or the big plunge: Providing teachers effective strategies for using technology. TechTrend, 42(4), 17-21.***
- ***Chen, L. (1997). Distance delivery systems in terms of pedagogical consideration: A reevaluation. Educational Technology, (July/August), 34-37.***
- ***Dabeet, E. (2001). Uses of the Internet in teaching and learning of statistics. Proceeding Paper presented at the conference of the instructional process in distance education: The Internet Age. An-najah University, Nablus, Palestine. (May 9-10, 2000).***
- ***Darwazeh, A. N. (1999). The teacher's role in Distance Education: The Internet Age. Paper presented at the conference of Building Bridges Through Technology and Distance Education. Fort-Lauderdale, FL. (June 9-12, 1999).***
- ***Dick, W. (1996). The Dick and Carey Model: Will it survive the decade? ETR&D, 44(3), 55-63.***
- ***Dick, W., & Carey, L. (1990). The systematic design of instruction (3rd ed.). Ill: Scott, Foresman.***
- ***Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. Adult Education Quarterly, 48(1), 18-33.***
- ***Judi, B., & Logan, S. (1996). Interaction at a distance: Possible barriers and collaborative solutions. TechTrends, (Nov./Dec.), 35-38.***
- ***Keller, J. M. (1987a). Strategies for stimulating the motivation to learn. Performance & Instruction, (Oct.), 1-7.***

- *Kozma, R. (2000). The relationship between technology and design in educational technology research and development: A reply to Richey. ETR&D, 48(1), 19-21.*
- *Lunenberg, M., and Korthagen, F. A. (2003). Teacher educators and Student-directed learning. Teaching and Teacher Education, (19), 29-44.*
- *Milheim, W. D. (1997). Instructional utilization of the Internet in public school settings. TechTrends, (March), 19-23.*
- *Morrison, G. R., Ross, S. M., and O'Dell, J. K. (1995). Application to the Design of Computer-Based Instruction. In G. L. Anglin (Ed.). Instructional Technology: Past, Present, and Future (2nd. ed.). USA: Libraries Unlimited.*
- *Ornstein, A. C. (1997). How teachers plan lesson. The High School Journal, 80(4), 227-237.*
- *Rodriguez, S. (1996). Preparing pre-service teachers to use technology: Issues and strategies. TechTrends, (September), 18-22.*
- *Smith, M. C. (2003). Teaching quality matters. Journal of Teacher Education, 54(2), 95-98.*
- *Shin, M. (1998). Promoting students' self-regulated ability: Guidelines for instructional design. Educational Technology, (March-April), 16-18.*
- *Warren, L. L. (2000). Teacher planning: A Literature Review. Educational Research Quarterly, 24(2), 37-41.*
- *Wham, M. A. (1987). Meta-cognition and classroom instruction. Reading Horizons, 27(2), 95-103.*
- *Young, J. D. (1996). The effect of self-regulated learning strategies on performance in learner controlled Computer- Based Instruction. Educational Technology Research and Development, 44(2), 17-27.*

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لكل من متغيرات الجنس ، ومستوى الشهادة الأكاديمية ، ومجال التخصص العام في الشهادة الأكاديمية ، والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم ، وسنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم ، وعدد الدورات التأهيلية في أساليب التدريس ، وعدد الدورات التأهيلية في استخدام الحاسوب ، وعدد الدورات التأهيلية في استخدام الوسائل التعليمية ، والتخصص الدقيق في الشهادة الأكاديمية ، والمحافظة التي يدرس فيها المعلم ، والمنطقة التي يدرس فيها وذلك ، من حيث عدد أفراد العينة ، والمتوسط ، والانحراف المعياري ، ومجموع المربعات ، SS ، ومتوسط المربعات ، MS ، ودرجات الحرية ، وقيمة اختبار (ت أو ف) ، ومستوى الدلالة الإحصائية .

المتغير المستقل المدروس	مستوى المتغير المستقل المدروس	العدد	م	(ع)	SS	MS	دح	(ف)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣٥٧	٣,٨٣	(٠,٤٤)			(١:٦٥١)	١,٤٦	٠,١٤
	أنثى	٢٩٦	٣,٨٨	(٠,٤١)					
مستوى الشهادة الأكاديمية	بكالوريوس	٤٦٠	٣,٨٥	(٠,٤٣)	١,١٤	٠,٥٧	(٢:٦٢٣)	٣,٠	٠,٠٤*
	كلية مجتمع متوسطة	١٦٣	٣,٨٢	(٠,٤١)					
	ثانوية عامة	٣	٣,٢٦	(٠,٨٧)					
مجال التخصص العام في الشهادة الأكاديمية	علمي	٢٦٣	٣,٨٣	(٠,٤٣)			(١:٦٣٩)	-١,٢	٠,٢٢
	أدبي	٣٧٨	٣,٨٧	(٠,٤٣)					
المرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم	أساسية	٣٠٢	٣,٨٤	(٠,٤٢)	٠,٢٤	٠,١٢	(٢:٦٢٥)	٠,٦٦	٠,٥١
	ثانوية	١٨٢	٣,٨٨	(٠,٤١)					
	أساسية وثانوية معاً	١٤٤	٣,٨٣	(٠,٤٧)					
سنوات الخبرة التعليمية في سلك التربية والتعليم	سنة-٤	١٦٩	٣,٨٨	(٠,٤٦)	١,٠٣	٠,٣٤	(٣:٦٤٢)	١,٨١	٠,١٤
	٥-٩	٢٠٢	٣,٨٢	(٠,٤٣)					
	١٠- ١٤	١٠٥	٣,٨٠	(٠,٤٤)					
	١٥ فأعلى	١٧٠	٣,٩٠	(٠,٣٩)					
عدد الدورات التأهيلية في أساليب التدريس	لا شيء	٥١	٣,٧٧	(٠,٤١)	٥,٣٩	١,٣٤	(٤:٦٢٣)	٧,٥٤	٠.٠٠٠**
	١-٢ دورة	٢٤٢	٣,٧٦	(٠,٤٦)					
	٣-٤ دورات	١٦٨	٣,٨٩	(٠,٣٩)					
	٥-٦ دورات	٨٧	٣,٩٥	(٠,٣٨)					
	٧ فاكثر	٨٠	٤,٠	(٠,٣٦)					

عدد الدورات التأهيلية في استخدام الحاسوب	لا شيء	١٥٩	٣,٧٦	(٠,٤٠)	٣,٦١	١,٢٠	(٣:٦٣٢)	٦,٤٥	.٠٠٠**
	١-٢ دورة	٤١٢	٣,٨٥	(٠,٤٤)					
	٣-٤ دورة	٥١	٤,٠٣	(٠,٤٣)					
	٥ فأكثر	١٤	٤,٠٤	(٠,٤٠)					
عدد الدورات التأهيلية في استخدام الوسائل التعليمية	لا شيء	٢٢٤	٣,٧٦	(٠,٤٠)	٤,٠٤	١,٣٤	(٣:٦٢٩)	٧,٥١	.٠٠٠**
	١-٢ دورة	٣٣٤	٣,٨٩	(٠,٤٤)					
	٣-٤ دورة	٥٨	٣,٩٧	(٠,٣٦)					
	٥ فأكثر	١٧	٤,٠٥	(٠,٤٢)					
التخصص الدقيق في الشهادة الأكاديمية	فنون	٢٢	٤,٠٢	(٠,٧٥)	٢,٢٦	٠,٢٥٢	٩:٥٦٤	١,٣٧	٠,١٩
	التربية وعلم النفس	٥١	٤,٢٠	(٠,٥٢)					
	زراعة	١٤	٣,٩٨	(٠,٥٧)					
	خدمة مجتمع	٢٦	٤,٢٠	(٠,٥١)					
	إدارة أعمال	١٨	٤,٢٣	(٠,٣٨)					
	اجتماعيات	٤٢	٤,٢٠	(٠,٤٦)					
	علوم رياضيات	٨٥	٤,٢٥	(٠,٤٩)					
	لغات	١٨٦	٤,٣٠	(٠,٥٠)					
	علوم طبيعية	١٠٤	٤,٣٢	(٠,٤٢)					
	شريعة	٢٦	٤,٢٧	(٠,٤٤)					
محافظات الشمال الفلسطينية	نابلس	١٦١	٣,٨٤	(٠,٣٨)	١٣,٤١	٢,٦٨	٥:٦٤٧	١٥,٧٦	.٠٠٠**
	طولكرم	١١٥	٤,٠	(٠,٤٣)					
	جنين	١٠١	٣,٩٣	(٠,٣٣)					
	قباطية	١٠٠	٣,٧٨	(٠,٤٢)					
	سلفيت	٨٠	٣,٥٢	(٠,٥١)					
	قلقيلية	٩٦	٣,٩٦	(٠,٤٠)					
المنطقة التي يدرس فيها المعلم	مدينة	٢٨٨	٣,٧٩	(٠,٤٦)			١:٦٥١	-٣,٣٢	.٠٠١**
	قرية	٣٦٥	٣,٩٠	(٠,٤٠)					

الجدول (٢ : أ)

مجالات دور المعلم	العدد	المتوسط (م)	م ٪	(ع)	دح	(ف)
تصميم الدروس	٦٥٣	٤,٢٧	٨٥,٤	(٠,٤٩)	٥:٣٢٦٠	٦١٥,٠٦
استخدام الأدوات التقنية	٦٥٣	٣,٠٨	٦١,٦	(٠,٨٢)		
تشجيع الطلبة على التفاعل مع المحتوى المدروس	٦٥٣	٤,١٣	٨٢,٦	(٠,٥٣)		
تشجيع التفاعل بين الطلبة أنفسهم	٦٥٣	٣,٣٨	٦٧,٦	(٠,٧٩)		
تشجيع تفاعل الطلبة مع المدرس	٦٥٣	٤,١٥	٨٣,٠	(٠,٥٧)		
تنمية التحكم والضبط الذاتي للطلبة	٦٥٣	٤,١٨	٨٣,٦	(٠,٥٥)		
المتوسط العام لجميع المجالات	٦٥٣	٣,٨٥	٧٧,٠	(٠,٤٣)		

جدول رقم (٢ : أ) : نتائج تحليل التباين للمقياس المعاد بين مجالات دور المعلم بشكل مفصل ، وذلك من حيث عدد أفراد العينة والمتوسط (م) ، والانحراف المعياري (ع) ، ودرجات الحرية (دح) وقيميه اختبار (ف)، ومستوى الدلالة الإحصائية.

الجدول (٢ : ب)

مجالات دور المعلم	المتوسط	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)
تصميم الدروس	٤,٢٧	×	١,٩**	٠,١٣*	٠,٨٨**	٠,١١**	٨,٧٥**
استخدام الأدوات التقنية	٣,٠٨		×	-١,٠٥**	-٠,٣٠**	-١,٠٧**	-١,١٠٢**
تشجيع الطلبة على التفاعل مع المحتوى المدروس	٤,١٣			×	٠,٧٤**	-٢,٠٤	-٤,٨٧
تشجيع التفاعل بين الطلبة أنفسهم	٣,٣٨				×	-٠,٧٧**	-٠,٧٩**
تشجيع تفاعل الطلبة مع المدرس	٤,١٥					×	-٢,٨٣
تنمية التحكم والضبط الذاتي للطلبة	٤,١٨						×
المتوسط العام لجميع المجالات	٣,٨٥						

جدول رقم (٢ : ب): تحليل التباين اللاحق للمقياس المعاد بين مجالات ممارسات المعلم بشكل مفصل، وذلك باستخدام " سيداك " عند مستوى ثقة(٠,٠٥) فأحسن

الجدول (١ : أ)

نتائج تحليل التباين للمقياس المعاد لدى ممارسة المعلم الفلسطيني في مدارس المنطقة الشمالية للسلطة الفلسطينية لدوره المتوقع منه في عصر الانترنت في مجالات متعددة من حيث عدد أفراد العينة ، والمتوسط (م) ، والإنحراف المعياري (ع)، ودرجات الحرية (دح)، وقيمة اختبار (ف) ، ومستوى الدلالة الإحصائية .

	مجالات دور المعلم	العدد	م	م ٪	(ع)	دح	(ف)	مستوى الدلالة
١	مجال تصميم الدروس	٦٥٣	٤,٢٧	٨٥,٤	(٠,٤٩)	٣:١٩٥٦	٧٩٥,٣	٠,٠٠٠
٢	مجال استخدام الأدوات التقنية	٦٥٣	٣,٠٨	٦١,٦	(٠,٨٢)			
٣	مجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية	٦٥٣	٣,٨٩	٧٧,٦	(٠,٥٠)			
٤	مجال تنمية التحكم والضبط الذاتي للطلبة	٦٥٣	٤,١٨	٨٣,٦	(٠,٥٥)			
	المتوسط العام لجميع المجالات	٦٥٣	٣,٨٥	٧٧,٠	(٠,٤٣)			

الجدول (١ : ب)

تحليل التباين البعدي للمقياس المعاد بين مجالات دور المعلم ، وذلك باستخدام اختبار " سيداك " عند مستوى ثقة (٠,٠٥) فأحسن

	مجالات دور المعلم	المتوسط	النسبة المئوية	(١)	(٢)	(٣)	(٤)
(١)	تصميم الدروس	٤,٢٧	٨٥,٤٪	x	١,١٩**	٠,٣٧**	٨,٧٥**
(٢)	استخدام الأدوات التقنية	٣,٠٨	٦١,٦٪		x	٠,٨١**-	١,٠٢**-
(٣)	تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية	٣,٨٩	٧٧,٦٪			x	٠,٢٩٢**-
(٤)	مجال تنمية التحكم والضبط الذاتي للطلبة	٤,١٨	٨٣,٦٪				x
المتوسط العام لجميع المجالات		٣,٨٥	٧٧,٠٪				